



Elementary Education Online, 2018; 17 (2): pp. 984-1001

İlköğretim Online, 2018; 17 (2): s.984-1001. [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr>doi [10.17051/ilkonline.2018.419349](https://doi.org/10.17051/ilkonline.2018.419349)

Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları ve Tercihleri¹

Reading Habits and Preferences of Secondary School Students

Nihat BAYAT, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi, nihatbayat@gmail.comGökhan ÇETİNKAYA, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, gokhancetinkaya76@hotmail.com

ÖZ. Bu araştırmanın amacı ortaokul öğrencilerinin okumaya yönelik düşüncelerini, algılarını ve okumayı gerçekleştirme biçimlerini belirlemektir. Betimsel nitelikli araştırmanın katılımcılarını üç farklı ilde öğrenimlerini sürdüren 529 ortaokul öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmanın verileri 10 maddeden oluşan bir sormacayla toplanmıştır. Okumaya ilişkin alışkanlıkları, uygulamaları ve tutumları yansıtan sormacaya verilen yanıtların yüzde ve frekansları belirlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre, katılımcıların %60,1'inin okumaktan çok fazla haz aldığı, %46'3'ünün hemen hemen her gün kitap okuduğu, %57,1'inin yeteri kadar okuduğunu düşündüğü saptanmıştır. Öte yandan, katılımcılar okumaya yönelik olumlu tutum bildiren ifadelerle yüksek, olumsuz ifadelerle ise düşük katılım bildirmişlerdir. Okuma araçları bakımından katılımcıların çoğunlukla fıkra, dergi ve öykü okuduğu, yazınsal türler açısından macera tercih ettikleri saptanmıştır. Okumanın tercih edildiği yerler bakımından katılımcıların çoğu evde yatak odasını, okulda sınıfı ve kamusal alanda ise seyahat ortamlarını okuma alanı olarak görmüştür. Katılımcılar okuma nedeni bakımından çoğunlukla okumanın huzur verici olduğunu düşünmektedir. Son olarak katılımcılar daha çok öğretmenleriyle okumakta ve okuma deneyimleri sonucunda edindiklerini de genellikle arkadaşlarıyla paylaşmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Okuma kültürü, okuryazarlık, okuma alışkanlığı, okuma tercihleri

ABSTRACT. The aim of this research is to determine the way in which secondary school students' idioms, perceptions and reading attitudes towards reading. The participants of the descriptive research constituted 529 secondary school students who continued their education in three different cities. The data of the research was collected by a questionnaire consisting of 10 items. Percentages and frequencies of responses to the questionnaire reflecting the habits, practices and attitudes to reading were determined. According to the findings obtained, 60,1% of participants were very satisfied with reading, 46,3% of them read books almost every day, and 57,1% thought that they read as much as they were. On the other hand, participants reported positive attitudes towards reading, while negative statements reported low attendance. In terms of reading tools, it was determined that the participants preferred adventure in terms of literary genres, mostly reading jokes, journals and stories. In terms of places where reading is preferred, most of the participants see the bedroom as a home, the classroom as a school, and the public as a place to read travel. Participants think that reading is mostly peaceful in terms of reading reason. Finally, the participants are mostly read with their teachers and usually share what they have achieved with their friends.

Keywords: Reading culture, literacy, reading habit, reading preference

¹ Bu çalışma, 28-30 Eylül 2017 tarihlerinde İstanbul'da gerçekleştirilen 10. Uluslararası Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Kurultayı'nda sunulan sözlü bildirinin genişletilmiş halidir.

SUMMARY

Introduction: Since habits are a result of the individual's personal choices, individualistic views are important to read. Individuals who share the same culture may have different choices in reading. Various researches have been done in Turkey to find out what kind of view there is to read. However, there was no study that reflected the reading preferences of secondary school students as a whole. For this reason, the following questions were asked to determine the reading habits and preferences of secondary school students in the survey:

1. How much do you enjoy reading?
2. How often do you read outside the school?
3. Do you think you read as much as you can?
4. What is your attitude towards reading?
5. What are the reading tools you prefer out of school?
6. What are the literary genres you prefer to read?
7. Where do you prefer to read at home, at school and on the public arena?
8. What are your reasons for reading?
9. What conditions do you read more?
10. Who do you prefer to read and whom do you share with others?

Method: This research to identify reading habits and preferences of secondary school students is descriptive. The participants of the study are middle school students who continue their education in four different schools in three different cities. The total number of students attending each grade level is 529. 260 of the students are girls, 269 are males. The data of the study were collected by a questionnaire consisting of 10 questions. The data of the study were collected from secondary school students in four different schools in Antalya, Niğde and Gaziantep. Participants were briefed about the questionnaire and then responded to the questions in the materials. The response time of participants' responses to the survey items lasted approximately 30 minutes. After the answers of the participants were transferred to the digital medium, analyzes were carried out in accordance with the research questions. Percentage and frequency calculations are usually done as a requirement of descriptive researches. The findings are presented with graphs. The reason for showing findings with graphics is to make the research results easier to read. Graphs also reflected the proportion of male and female participants, but the majority of the results were commented on to ensure readability of the report.

Results: 60.1% of the participants stated that they were very pleased with reading. Also, the percentage of those who have a bit of pleasure is 34.2%. The percentage of those who said they had never enjoyed reading was 1.5%, and the percentage of those who said they had little pleasure was 4.2%. The percentage of girls in the participants who are very happy is higher than that of boys. The percentage of those who read out of school every day or almost every day is 46.3%. In addition, 40.6% of those who read once or several times a week, 9.1% of those who read once or several times a month, and 4% of those who have never or almost never read. The percentage of girls in the participants who read every day is higher than that of boys. 57% of the respondents think that they read as much as. The percentage of those who said they did not read but wanted to read was 37.1% and the percentage of those who said they did not read it or did not want to read it was 5.9%. In the participants who think that you read, the proportions of boys and girls are close together. Participants reported that they don't agree in the mean of "1.98" for "Reading is for girls", "1.96" for "Reading is boring", "1.85" for "Reading is hard" and "2.23" "No interesting books. On the other hand, participants reported that they were "neutral" in the mean of "2.75" to "Other people read better than me. ". It was seen that the participants agree 3.59 average "school-time reading" and 4.04 average "I like libraries". Finally, the participants strongly agree in the mean of "4,66" "Reading is important." and "4,39" "Books as present". Out of school preferred reading tools are jokes with 57.7%, journal with 53.9% and story with 53.7%. The least preferred tools are poetry with 0.2%, e-mail with 11.3% and e-book with 13.2%. In terms of the difference between boys and girls, most of the travel book was marked. Girls prefer travel books more than boys. Participants are mostly adventure with

50.5%, horror with 48.2% and comedy with 47.3%. The least preferred ones are realistic teenage fiction with 21.6%, poetry with 22.3% and romance with 24%. Girls are more likely to read the most preferred species than boys. Bedrooms with 66,9% and balconies with 60,3% are preferred as reading space at home. Classes with 79% and libraries with 53.1 are preferred as reading space at school. In the answers given, the preferences of girls and boys are close to each other. Participants read because they think that reading is peaceful with %72,2, gives them break with 72,2% and it helps them to understand themselves with 66%. In three of these reasons, the rate of girls is higher than that of boys. Participants mostly indicated that they could read more if the stories were shorter with 76%, if the books were cheaper with 74,5% and if they enjoyed it better 69,2%. For these reasons, boys were more likely to participate in the "if I enjoyed it better" option when girls were more involved in the first two. Participants were mostly reading with 67.3% of their teachers, 56.7% with their siblings and 56.1% with their fathers. In terms of people who are reading together, the percentage of boys and girls is close. They prefer their friends to share their reading with 56.3%, grandfather or nuns with 55.4% and mothers with 51.6%. The difference between the sexes in these elections is also low.

Discussion and Conclusion: Reading habits and preferences directly influence the outcomes of reading education. Reading education, which is presented in accordance with the nature of the relationship that the students have established literally, can produce more successful results. In this respect, the individual qualities of students should be taken into consideration in the reading suggestions of teachers, parents and other adults. Findings from this study reflect the tendency of secondary school students to derive from their individual qualifications for reading. Taken together, the results of the research show that secondary school students have developed a form of reading habit depending on the cultural qualities and the circumstances of their immediate surroundings. These conditions also determine on individual qualities. Practices that consider a meaningful coherence between the individual qualifications of the students and the conditions in reading studies can give more beneficial results. For this reason, it is suggested that programs should be developed from the reading preferences of individuals instead of an imperative reading culture.

GİRİŞ

Okuma, çağın zorunlu bir parçası durumuna gelmiştir. Toplumsal yaşamın sürdürülebilmesi için bireyler çeşitli ölçeklerde okuma yapmak durumundadır (Alvermann, 2002; Moje ve diğ., 2000). Yol bulmak için harita kullanımından tabelaların gösterdiği yönleri algılamaya, gelişen bilgi ağına erişimde internet kullanımından değişik konulardaki grafikleri çözümlemeye, geçmişle bağ kurmak için tarih kitaplarını karıştırmadan boş zaman etkinliği olarak bir romanı anlamaya kadar hemen her alanda okuma bir zorunluluğa dönüşmüştür. Ancak yakın zamana kadar okuma çalışmalarının neredeyse yalnızca okullara sıkıştırılan bir edim olduğu gözlemlenmektedir. Oysa bireyler eğitsel bir işin ötesinde kişisel bir haz kaynağı olarak da okumaya başvurmaktadır.

Haz için okuma, bireylerin kişisel seçimleri sonucunda gerçekleşen bir edimdir. Belirli bir yerle ve zamanla sınırlandırılması güç olan bu tür okumanın tanımında okul bağlamından 'sıyrılma'(!) göze çarpar. Duncan (2010) haz için okumayı okurun kendisinin seçtiği bir metni gönüllü biçimde okuması olarak ele alır. Bu metin, -her zaman olmasa da- çoğunlukla anlatı türünde kurmaca bir metindir. Haz için okuma, kişisel ve sessiz bir etkinliktir ve çoğu zaman eğitsel ortamlardaki gibi çeşitli değerlendirme çalışmaları ile sonuçlanmaz (Davidson, 2005). Bu etkinlikler günlük yaşamda okumanın ödeve dönüştüğü okul ortamlarından farklı biçimde işler.

Okuma becerisi eğitim yaşamındaki başarının olduğu kadar günlük yaşamdaki gereksinimlerin de temelini oluşturur. Temel nitelikli olması nedeniyle okuma, okulda öğrencilere ilk kazandırılan becerilerden biridir. Ancak eğitim sürecinin başlarında yaşamsal olarak görülüp öğretilen okuma becerisi ilerleyen yıllarda düşüş gösterir (Harrison, 2012). Zayıf okuma düzeyindeki öğrenciler, okulda ve okul dışında karşılaştıkları sorunların üstesinden gelmekte güçlük yaşar (Oluk ve Başöncül, 2009). Bunun tersine okuma becerileri gelişmiş

öğrencilerin sözcük dağarcığının, dil ve bilişsel becerilerinin oldukça geliştiği görülür (Cunningham ve Stanovich, 2001; Sullivan, 2007). Bu nedenle öğrencilerin özerk bir tavır göstererek okumayı yalnızca okul için değil, aynı zamanda okul dışında haz amaçlı yapmaları da son derece önemlidir.

Okumanın sağladığı getiriler öğrencileri birçok açıdan olumlu biçimde etkiler. Öğrencinin okumayla ilişkisinin kesintiye uğramaması için onun bir alışkanlık durumuna gelmesi gerekir. Bundan dolayı öğrencilere uygun okuma araçlarının sunulması önemli bir konudur (Alvermann, 2002; Snowball, 2008). Bireysel ilgiye göre seçilmiş araçların okuma isteğini pekiştirdiği bilinen bir gerçektir (Snowball, 2008). Fiziksel ve bilişsel boyutlarının bireyselleştiği okumaların daha iyi sonuçlar doğuracağı açıktır. Bu nedenle okuma alışkanlığının gelişmesi ve beceri düzeyinin artması için okuryazarlığa geniş açılı ve kapsamlı bir yaklaşımda bulunmak gerekir (Alvermann, 2002; Worthy, Moorman & Turner, 1999). Böylece okuma edimi, bireyin seçimleriyle tutarlı bir duruma gelerek alışkanlığa dönüşebilir ve sağlayacağı katkılara erişim kolaylaşabilir.

Bireyin okul dışında yaptığı okumalar, ev okuryazarlığı (home literacy) olarak adlandırılır. Odağında hazzın yer aldığı bu tür okumalar çocukların bilişsel becerilerini artırıcı bir işlev görür (Byford ve diğ., 2012). Okumanın bilişsel ve dilsel becerilere yönelik olumlu etkisi nedeniyle düşük sosyo-ekonomik düzeydeki çocukların dil ve düşünme becerileri bakımından yüksek sosyo-ekonomik düzeydeki çocukların düzeyine ulaştığını gösteren araştırmalar bulunmaktadır (De Graaf ve diğ., 2000; Cheung ve Andersen 2003; Georg, 2004; Jaeger, 2011). Okuma yoluyla elde edilen bu sonuçlar, onun süreklilik göstermesine ve diğer boş zaman etkinlikleri arasında tercih edilen bir davranış olarak öne çıkmasına bağlıdır.

Bireylerin okuma yoluyla elde ettikleri kazanımların, okumanın kendisi kadar niteliğiyle de ilgili olduğu söylenebilir. Okumanın alışkanlığa dönüşmediğinde söz konusu sonuçlara ulaşmada güçlük yaşanabilir (Clark & Rumbold, 2006; Clark & De Zoysa, 2012). Okuma becerisinde karşılaşılan güçlüklerin aşılması bireyin okumaya zihinsel olarak odaklanmasıyla olasıdır. Okumaya odaklanma, haz için yapılan okumaların belirgin bir özelliğidir. Bu yönünden dolayı haz için okuma "eğlenme amaçlı okuma (recreational reading)" (Ross, McKechnie, & Rothbauer, 2006) olarak da adlandırılır. Bu tür okumalar okurun kişisel doyumunu için yapılır, tekil bir etkinliktir ve gözden uzakta gerçekleşir (Kucirkova, Littleton ve Cremin, 2017). Bireysel olarak yapılan okumanın hangi metinlerle hangi biçimde gerçekleşeceği tümüyle bireyin seçimlerine bağlıdır.

Bireysel amaçlarla yapılan okumada okurun okumaya yönelik olumlu tutum geliştirdiği gözlenir. Sürecin sonunda elde edilecek duygu nedeniyle okuma gönüllü yapılan bir etkinliğe dönüşür. Okurun isteği, güdüsü ve odaklanma düzeyi verimli sonuçların elde edilmesini sağlar (Cremin ve diğ., 2014). Bu alışkanlığa sahip öğrencilerin eğitim başarıları sosyo-ekonomik sınırlılıklarının neden olduğu sorunları da çözer (Clark & Rumbold, 2006). Bunu sağlayan şey haz odaklı okumanın doğasında bulunan merak duygusu, okunan metinle bütünleşme ve bununla uğraşmayı tercih etmedir (Wang & Guthrie, 2004; Wigfield & Guthrie, 1997a). Dolayısıyla öğrencilerin okumadan haz duyması ve bunu alışkanlık durumuna getirmesi okulların yaptıracağı dıştan güdümlü okumalara oranla daha iyi sonuçlar verebilir.

Öğrencilerin bireysel ilgileriyle okuma alışkanlığı geliştirmesi onların yaşadığı çevrenin nitelikleriyle yakından ilişkilidir. Toplumsal çevrede okuma kültürünün belirgin olması, kitaplara erişim kolaylığı, okuma yoluyla görece ayrıcalığın elde edilmesi ve bunun beğeni görmesi bireylerin okuma alışkanlığı geliştirmesinde rol oynar. Alışkanlık gereği sık sık yapılan okumalar ise okuduğunu anlama başarısını olumlu yönde etkiler. Wigfield, Guthrie ve McGough (1996) okumaya ilişkin çeşitli boyutları dikkate alarak bireylerin okumayla kurduğu ilişkiyi aşağıdaki tabloda görüldüğü gibi yansıtır:

Tablo 1. Bireylerin okumayla kurduğu ilişki

1)Yeterlilik ve verimlilik inançları		2)Başarı değerleri ve hedefleri	3)Sosyal boyutlar
Okuma verimliliği	İçsel	Okuma merakı	Sosyal nedenler
Okuma güçlüğü		Okuma ilgisi	Okuma uyumu
Kaçınma	Dışsal	Önem Rekabet Okumanın fark edilmesi Not için okuma	

Tercanlıoğlu'dan (2001) alınmıştır.

Bu tabloya göre okuma alışkanlığı bireysel niteliklerden ve toplumsal çevrenin yapısından etkilenerek gelişir. Okuma güdüsünün bireylerin kendilerinden kaynaklanması nitelikli bir okuma alışkanlığı kazanmanın temelini oluşturur. Bu anlayıştaki öğrencilerin okuma araçlarına daha çok ilgi duyduğu, daha yüksek bir okuma başarısına sahip olduğu ve daha fazla miktarda okuduğu görülür (Wigfield & Guthrie, 1997b). Okuma sıklığının artması okunan metinlerin daha iyi ve derin biçimde anlaşılmasını sağlar (Benware & Deci, 1984; Gottfried, 1990). Okuma sıklığı ile elde edilen beceriler bireysel ilgi ile beslenir ve bireylerde okumaya ilişkin güçlü bir merak duygusu yaratır.

Öğrencinin içsel güdüsüne ek olarak kimi zaman dıştan gelen bazı uyarıcılar da okuma miktarında etkili olabilir. Okumaya ilişkin dışsal güdü, okuma performansının fark edilmesine, ödüllendirilmesine ve bireylerin bu yönde isteklendirilmesine gönderimde bulunur (Deci, Vallerand, Pelletier & Ryan, 1991). Çoğu zaman ebeveynler ya da öğretmenlerin yüklediği bu işlev, öğrencilerde okuma güdüsünü ve sıklığını artırabilir. Ancak değerlendirme yapacak kişilerin olmadığı durumlarda okuma sıklığında ve başarısında düşüşler görülebilir.

Okumayı etkileyen unsurların bir bölümü de sosyal çevreyle ilişkilidir (Baker ve diğ., 1996; Guthrie ve diğ., 1996). Öğrenciler okumalarını belli bir kültürel yapı içinde gerçekleştirir. Bunun için bir yer ve zaman seçerek okurlar ve okuduklarını kimi zaman paylaşma gereksinimi duyarlar. Bu gereksinimler sınıf ortamında giderileceği gibi sınıf dışındaki yerlerde de giderilebilir. Böyle durumlarda sınıf ortamının önemi büyüktür (Wentzel, 1996). Okumadan elde edilen içerik sosyal ortamda yer alan kişilerle paylaşılabilir. Sınıfta bu rolü arkadaşlar üstlenirken evde anne, baba ya da kardeşler okunanların paylaşıldığı kişilerdir.

Okumaya yönelik atılan adımlar bu konudaki tutumla da bağlantılıdır. Olumlu tutuma sahip bireyler okumaya önemli bir değer yükler. Değerli görülen şeyler bireylerin güdüsünü artırır. Tutuma bağlı oluşan güdü, bireylerin dikkat geliştirmesini sağladığından okunan metnin anlaşılmasında önemli bir işlev görür (Devine, 1989). Bireylerin okumaya ilişkin tutumları önceki deneyimlerine bağlı olarak gelişir (Palmer ve Codling, 1994). Kitaplarla olan etkileşim, onlara erişimin niteliği ve kitap seçimleri gibi unsurlar okuma tutumunun nasıl olacağını belirleyen unsurlardır. Ancak bunlara ek olarak eğitim geçmişi, kültürel özellikler, okumada başarı ya da başarısızlık da tutum üstünde etkilidir (Day & Bamford, 1998). Öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının ilerleyen yıllarda olumsuzla dönüştüğüne ilişkin bulgular saptanmıştır (McKenna, Kear, ve Ellsworth, 1995). Okumanın bireyselleşmesi ve alışkanlığa dönüşmesi olumsuz tutumun ortaya çıkmasını engelleyebilir.

Olumlu tutum sonucunda oluşacak okuma alışkanlığı okuma niteliğine ve miktarına bağlı olarak betimlenebilir. Sözelimi, Beers (1996) yedinci sınıf öğrencilerini üç gruba ayırır. İlk grubu durağan (dormant) okurlar olarak tanımlar. Durağan okurlar okumayı seven, kendisini okur olarak kabul eden; fakat düzenli olarak okumayan ve okumaya zaman ayırmayan kişilerdir. Okumaya karşı olumsuz tutumları yoktur. Zamanlarını daha çok sosyal etkinliklere ve okulla ilgili işlere ayırırlar. Çeşitli boşluklarda okurlar. İkinci ve üçüncü gruplar kararsız (non-committed) ve motivasyonsuz (unmotivated) okurlardır. Bu iki gruptaki okurlar okumayı sevmeyen ve okumaya karşı olumsuz tutum

besleyen kişilerdir. Kararsız okurlar okuma önerisine açıktır ve okumaya karşı olumsuz tutum besler. Motivasyonsuz okurlar okuma önerisine kapalıdır ve okuyanlara karşı olumsuz tutum besler. Okunan kitap sayısı açısından ise Bullent (2002) bir sınıflama yapar. Buna göre 11-12 yaş aralığındaki 108 çocuğun okuma düzeylerini dört grupta sınıflandırır. Yılda 24 ve daha fazla ya da ayda iki kitap okuyanlar “yoğun okuyucu” (heavy readers), yılda 7-23 arası ya da ayda 1 kitap okuyanlar “orta dereceli okuyucu” (moderate readers), yılda 1-6 arası ya da iki ayda bir kitap okuyanlar “sınırlı okuyucu” (rare readers) ve hiç okumayanlar olarak tanımlanır. Son iki grup 9-10 yaş aralığının büyük bir bölümünü oluşturur. Bu tür sınıflandırmalar okurların niteliklerini belirlemede kolaylık sağlar.

Türkiye'deki okuma kültürüne yukarıdaki bilgiler ve araştırmalardan elde edilen bulgular açısından bakıldığında sonuçların olumlu olduğunu öne sürmek güçtür. Okuma becerisini metinlerle kurulan ilişki biçiminde anlama, kullanma, yansıtma ve ilgi duyma noktalarından değerlendiren PISA'da Türk öğrenciler 65 ülke içinde 42. sırada yer alabilmiştir (MEB, 2013). Öte yandan çeşitli illerde yapılan çalışmalarda okuma oranlarına ilişkin düşük düzey olarak nitelenebilecek sonuçlar belirlenmiştir. Sözelimi, Ankara'da ailesinin sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan 5. sınıf öğrencileriyle yapılan bir çalışmada ayda iki ve ikiden fazla kitap okuyanların oranı %56,8'dir (Aksaçlıoğlu ve Yılmaz, 2007). Tokat'ta kitap okuma alışkanlığına ilişkin yapılan araştırmada her gün kitap okuyan öğrencilerin oranı %25,9'dur (İşcan, Arıkan ve Küçükaydın, 2013). Diyarbakır'da yürütülen başka bir araştırmada ise 382 ortaokul öğrencisinden yılda 12-20 arası kitapla en çok okuyanlar aralığında yalnızca 117 öğrenci yer almıştır (Deniz, 2015). Bu oranlar kitap okumanın bir alışkanlığa dönüştüğünü düşündürmekten uzaktır.

Okuma alışkanlığı yalnızca ortaokul öğrencilerinde yetersiz düzeyde değildir, aynı zamanda üniversite öğrencilerinin de yeterli okuma kültürünü edinemediği görülmektedir. Yılmaz, Köse ve Korkut'un (2009) yaptığı bir araştırmada üniversite öğrencilerinin zayıf bir okuma alışkanlığına sahip olduğu belirlenmiştir. Odabaş, Odabaş ve Polat'ın (2008) araştırmasında da benzer bir sonuca erişilmiştir. Arı ve Demir (2013) tarafından yapılan araştırmada da öğrencilere kitap okuma alışkanlığı kazandıracak ilköğretim bölümü öğrencilerinin yalnızca %18,3'ünün yılda 12 ve daha fazla, diğerlerinin ise daha az kitap okuduğu bulgulanmıştır. Bu sonuçlar ilköğretim ve ortaokul dönemlerinde başlayan alışkanlığın zayıflama eğiliminde olduğunu düşündürmektedir. Başka bir deyişle, kitap okumak alışkanlığa dönüşmemektedir. Okumanın alışkanlığa dönüşmesi, onun haz kaynağı olarak algılanmasıyla olanaklıdır. Yılmaz'ın (1993) okuma alışkanlığına yönelik tanımı da bunu ima eder: Okuma alışkanlığı, "bireyin bir gereksinim ve zevk kaynağı olarak algılaması sonucu okuma eylemini yaşam boyu, sürekli, düzenli ve eleştirel bir biçimde gerçekleştirmesidir". (s. 30).

Alışkanlık bireyin kişisel seçimlerinin bir sonucu olduğundan okumaya yönelik bireye özgü görünümeler önem taşır. Aynı kültürü paylaşan bireylerin okuma konusundaki seçimleri birbirinden farklı olabilir. Türkiye'de okumaya yönelik nasıl bir görünüm bulunduğunu sağlayan çeşitli araştırmalar yapılmıştır (Acıyan, 2008; Ülper, 2011a; Ülper, 2011b; Erdem ve Altunkaya, 2013; Konan, 2013; Mert, 2014; Özkaya ve Çetin, 2014; Yalman ve arkadaşları, 2013). Ancak ortaokul öğrencilerinin okuma tercihlerini bütüncül olarak yansıtan bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu nedenler, araştırmada ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlıklarını ve tercihlerini saptamak için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Okumaktan ne kadar haz duyarsınız?
2. Okul dışında ne sıklıkla okursunuz?
3. Yeteri kadar okuduğunuzu düşünüyor musunuz?
4. Okumaya yönelik tutumunuz nedir?
5. Okul dışında tercih ettiğiniz okuma araçları nelerdir?
6. Okumayı tercih ettiğiniz yazınsal türler nelerdir?
7. Evde, okulda ve kamusal alanda okuma için nereleri tercih edersiniz?
8. Okuma nedenleriniz nelerdir?
9. Hangi koşullar değişirse daha fazla okurdunuz?
10. Kimlerle okumayı tercih edersiniz ve okuduklarınızı kimlerle paylaşırsınız?

YÖNTEM

Ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ve tercihlerini saptamaya yönelik bu araştırma betimsel niteliklidir. Betimsel araştırmalarda var olan bir durumu kendi koşulları içinde saptamak ve tanımlamak amaçlanır (Balcı, 1997). Bu araştırmanın hedefini de katılımcıların okuma alışkanlıklarını ve tercihlerini saptamak oluşturmaktadır.

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını üç farklı ilde, dört farklı okulda öğrenimlerini sürdüren ortaokul öğrencileri oluşturmuştur. Her sınıf düzeyinden katılım gösteren öğrencilerin toplam sayısı 529'dur. Öğrencilerin 260'ı kız, 269'u erkektir. Katılımcıların genel dağılımı aşağıdaki tabloda görüldüğü gibidir:

Tablo 2. Katılımcılar

Sınıf	Cinsiyet		Toplam
	Kız	Erkek	
5	106	105	211
6	48	62	110
7	74	61	135
8	32	41	73
Toplam	260	269	529

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri 10 sorudan oluşan bir sormacayla toplanmıştır. Sormacanın hazırlanmasında Clark ve Foster'ın (2005) çalışmasından yola çıkılmıştır. İngiltere'de öğrencilerin okumaya ilişkin seçimlerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada kullanılan soruların bir bölümü alınmıştır. Alınan soruların seçiminde Türkiye'deki öğrencilerin durumları ve Türkçe okuma becerisine yönelik yapılan çalışmaların içeriği dikkate alınmıştır. Bu anlayış doğrultusunda ortaokul öğrencilerinin okumaya ilişkin kimi seçimlerinden bilinmeyen ve diğer araştırmalarda değinilmeyen boyutları açığa çıkaracak maddeler alınmıştır.

Toplamda 10 sorunun bulunduğu sormacanın hazırlanmasından sonra dört uzamandan görüş alınmıştır. Uzmanlardan maddelerin okuma alışkanlıklarının ve tercihlerinin genel görünümünü ortaya koyup koymadığı ve dil açısından bir sorun taşıyıp taşımadığı yönünde dönüt vermesi istenmiştir. Bu görüşler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmış ve sormaca son durumuna ulaştırılmıştır.

Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

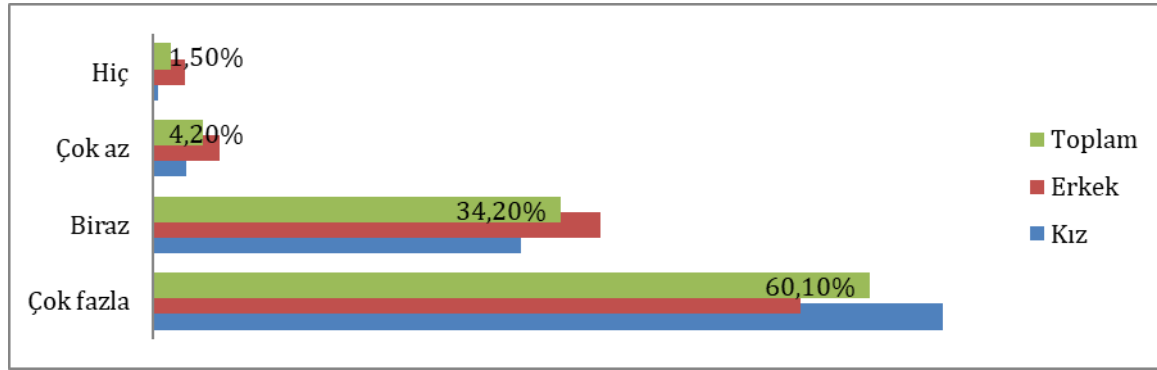
Araştırmanın verileri Antalya, Niğde ve Gaziantep'te bulunan toplam dört farklı okuldaki ortaokul öğrencilerinden toplanmıştır. Katılımcılara sormaca hakkında kısaca bilgi verildikten sonra maddelerde istenenleri kendilerine göre yanıtlamaları belirtilmiştir. Katılımcıların sormacadaki maddeleri yanıtlama süresi yaklaşık 30 dakika sürmüştür.

Katılımcıların yanıtları dijital ortama aktarıldıktan sonra araştırma sorularına uygun olarak çözümlemeler yapılmıştır. Betimsel araştırmaların gereği olarak genellikle yüzde ve frekans hesaplamaları yapılmıştır. Elde edilen bulgular grafiklerle sunulmuştur. Bulguların grafiklerle gösterilme nedeni, araştırma sonuçlarının daha kolay okunmasını sağlamaktır. Grafiklerde kız ve erkek katılımcıların oranı da yansıtılmış, ancak raporun okunabilirliğini sağlamak için çoğunlukla toplam sonuçlar üstünden yorum yapılmıştır.

BULGULAR

Birinci araştırma sorusunda katılımcılara okumaktan ne kadar haz duydukları sorusu yöneltmiştir. Verilen seçeneklere yönelik yanıtların dağılımı Grafik 1'de görüldüğü gibidir:

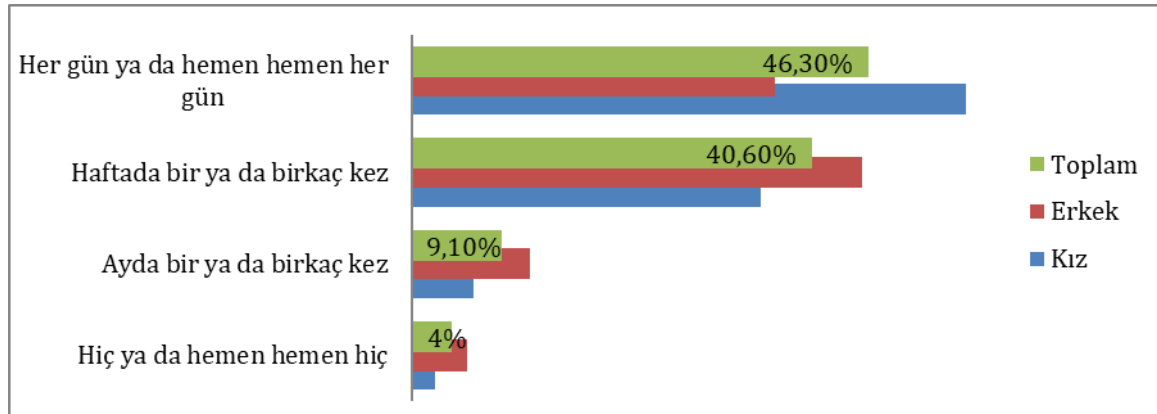
Grafik 1. Okumadan duyulan hazzla yönelik oranlar



Grafik 1'de görüldüğü gibi katılımcıların %60,1'i okumaktan çok fazla haz duyduğunu belirtmiştir. Ayrıca biraz haz duyanların oranı da %34,2'dir. Okumadan hiç haz duymadığını söyleyenlerin oranı %1,5, çok az haz duyduğunu söyleyenlerin oranı ise %4,2'dir. Okumaktan çok fazla haz duyan katılımcılar içinde kızların oranı erkeklerden daha yüksektir.

Araştırmanın ikinci sorusunda katılımcılara okul dışında ne sıklıkta okudukları sorusu yöneltilmiştir. Verilen yanıtların oransal dağılımı Grafik 2'de sunulmuştur:

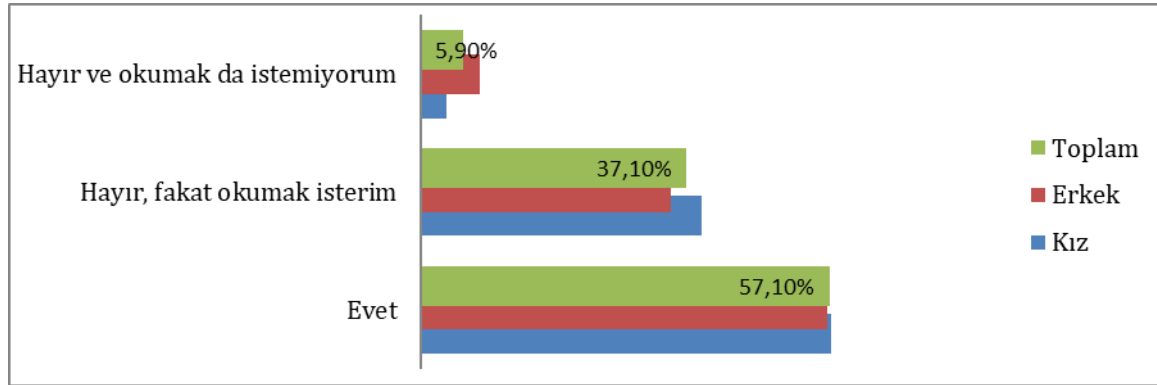
Grafik 2. Okul dışında yapılan okuma sıklığına yönelik oranlar



Grafik 2'de görüldüğü üzere okul dışında her gün ya da hemen hemen her gün okuma yapan katılımcıların oranı %46,3'tür. Bunun yanında haftada bir ya da birkaç kez okuma yapanlar %40,6, ayda bir ya da birkaç kez okuma yapanlar %9,1 ve hiç ya da hemen hemen hiç okumayanların oranı ise %4'tür. Her gün okuma yapan katılımcılar içinde kızların oranı erkeklerinkinden yüksektir.

Araştırmanın üçüncü sorusunda katılımcılara yeteri kadar okuduklarını düşünüp düşünmedikleri sorusu yöneltilmiştir. Verilen yanıtların seçeneklere göre dağılımı Grafik 3'te görüldüğü gibidir:

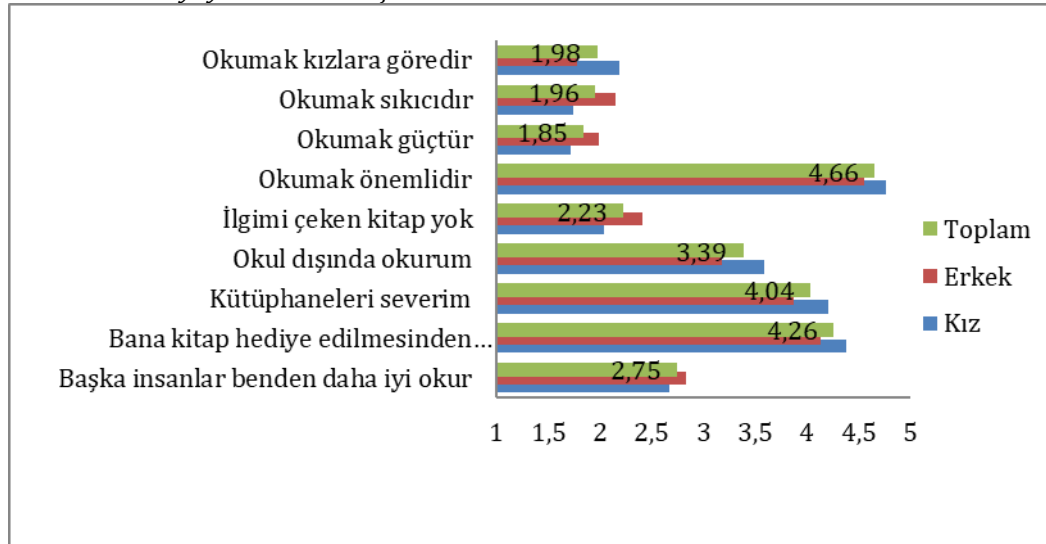
Grafik 3. "Yeteri kadar okuduğunuzu düşünüyor musunuz?" sorusuna yönelik yanıtları oranı



Grafik 3'e göre katılımcıların %57,1'i yeteri kadar okuduğunu düşünmektedir. Okumadığını, ancak okumak istediğini söyleyenlerin oranı %37,1 ve okumadığını, ayrıca okumak da istemediğini söyleyenlerin oranı ise %5,9'dur. Okuduğunu düşünen katılımcılar içinde erkeklerle kızların oranı birbirine yakındır.

Araştırmanın dördüncü sorusunda katılımcılara okumaya yönelik tutumları sorulmuştur. Verilen seçeneklere ilişkin yanıtların dağılımı Grafik 4'te görüldüğü gibidir:

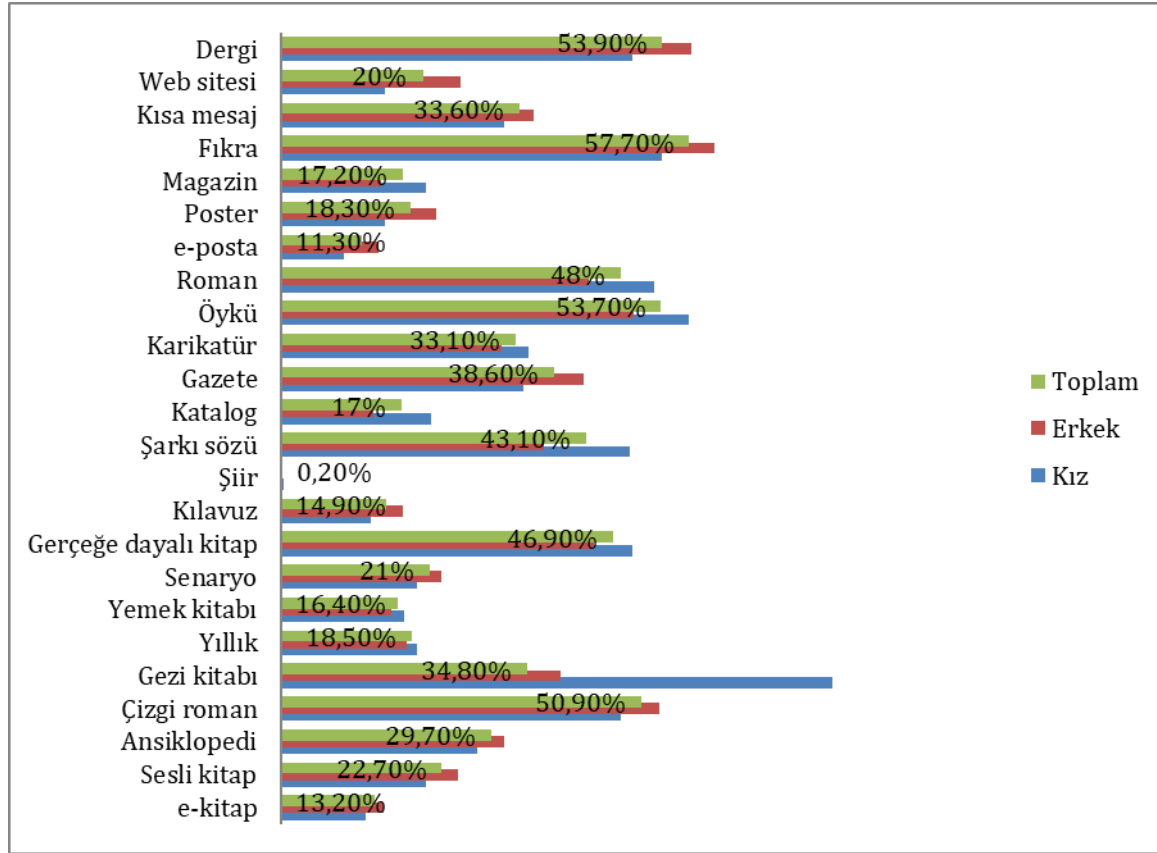
Grafik 4. Okumaya yönelik tutuma ilişkin ortalamalar



Grafik 4'te görüldüğü üzere, katılımcılar okumaya yönelik olumlu tutum bildiren ifadelerle yüksek, olumsuz ifadelerle ise düşük katılım göstermiştir. Bu soruya yönelik yanıtlar yorumlanırken 0,80'e göre aralıklar belirlenmiştir (Balci, 2005). Buna göre, 1-1,79 aralığı "hiç katılmıyorum"; 1,80-2,59 aralığı "katılmıyorum"; 2,60-3,39 aralığı "kararsızım"; 3,40-4,19 aralığı "katılıyorum" ve 4,20-5,00 aralığı "tamamen katılıyorum" biçiminde yorumlanmıştır. Grafik 4'te katılımcıların okumaya yönelik tutumlarıyla ilgili 9 ayrı maddenin bulguları yer almaktadır. Katılımcılar "Okumak kızlara göre dir." maddesine "1,98", "Okumak sıkıcıdır." maddesine "1,96", "Okumak güçtür." maddesine "1,85" ve "İlgimi çeken kitap yok." maddesine "2,23" ortalamayla katılmadıklarını bildirmişlerdir. Öte yandan, katılımcılar "Başka insanlar benden daha iyi okur." maddesine "2,75" ortalamayla kararsız olduklarını bildirmişlerdir. Katılımcılar 3,39 ortalamayla "Okul dışında okurum" ve 4,04 ortalamayla "Kütüphaneleri severim." maddelerine katıldıkları görülmüştür. Son olarak katılımcılar "4,66" ortalamayla "Okumak önemlidir." ve 4,39 ortalamayla "Bana kitap hediye edilmesinden hoşlanırım." maddelerine tamamen katıldıklarını bildirmişlerdir.

Araştırmanın beşinci sorusunda katılımcılara okul dışında tercih ettikleri okuma araçları sorulmuştur. Seçeneklere göre verilen yanıtların dağılımı Grafik 5'te sunulmuştur:

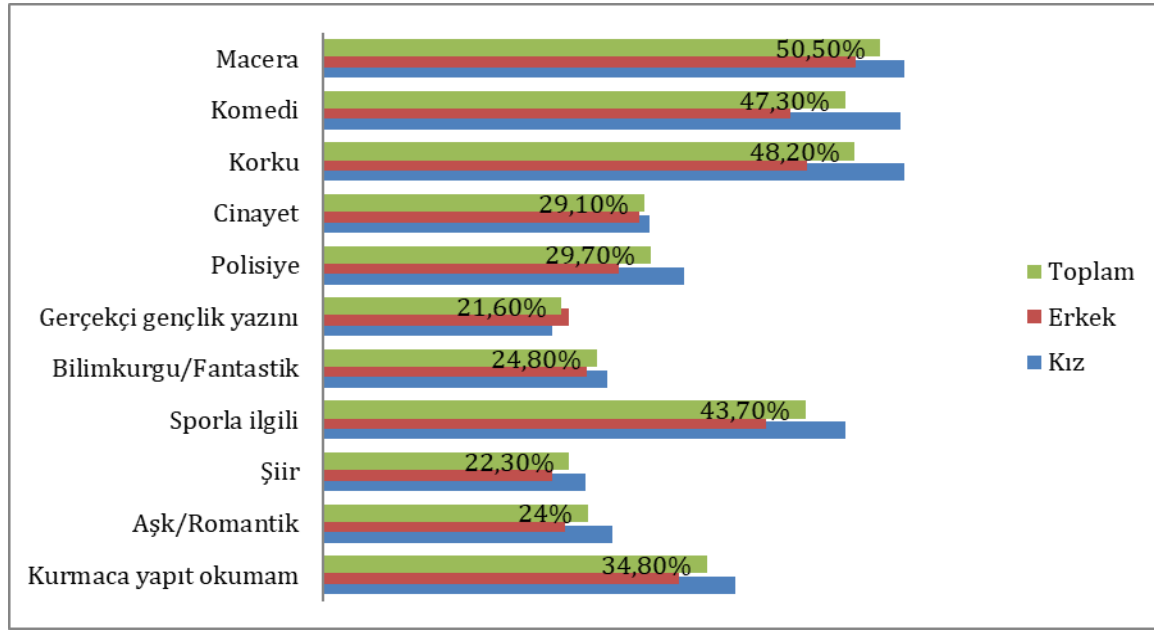
Grafik 5. Okul dışında tercih edilen okuma araçlarına yönelik oranlar



Okul dışında tercih edilen okuma araçları arasında en çok %57,7 oranla fıkra, %53,9 oranla dergi ve %53,7 oranla öykü okunmaktadır. En az tercih edilen araçlar ise % %0,2 oranla şiir, %11,3 oranla e-posta ve %13,2 oranla e-kitap okunmaktadır. Kadınlarla erkekler arasındaki fark bakımından en çok gezi kitabına yönelik işaretleme yapılmıştır. Gezi kitaplarını kızlar erkeklerden çok daha fazla tercih etmektedir.

Araştırmanın altıncı sorusunda katılımcılara okumayı tercih ettikleri yazınsal türler sorulmuştur. Verilen yanıtların dağılımı Tablo 6'da sunulduğu gibidir:

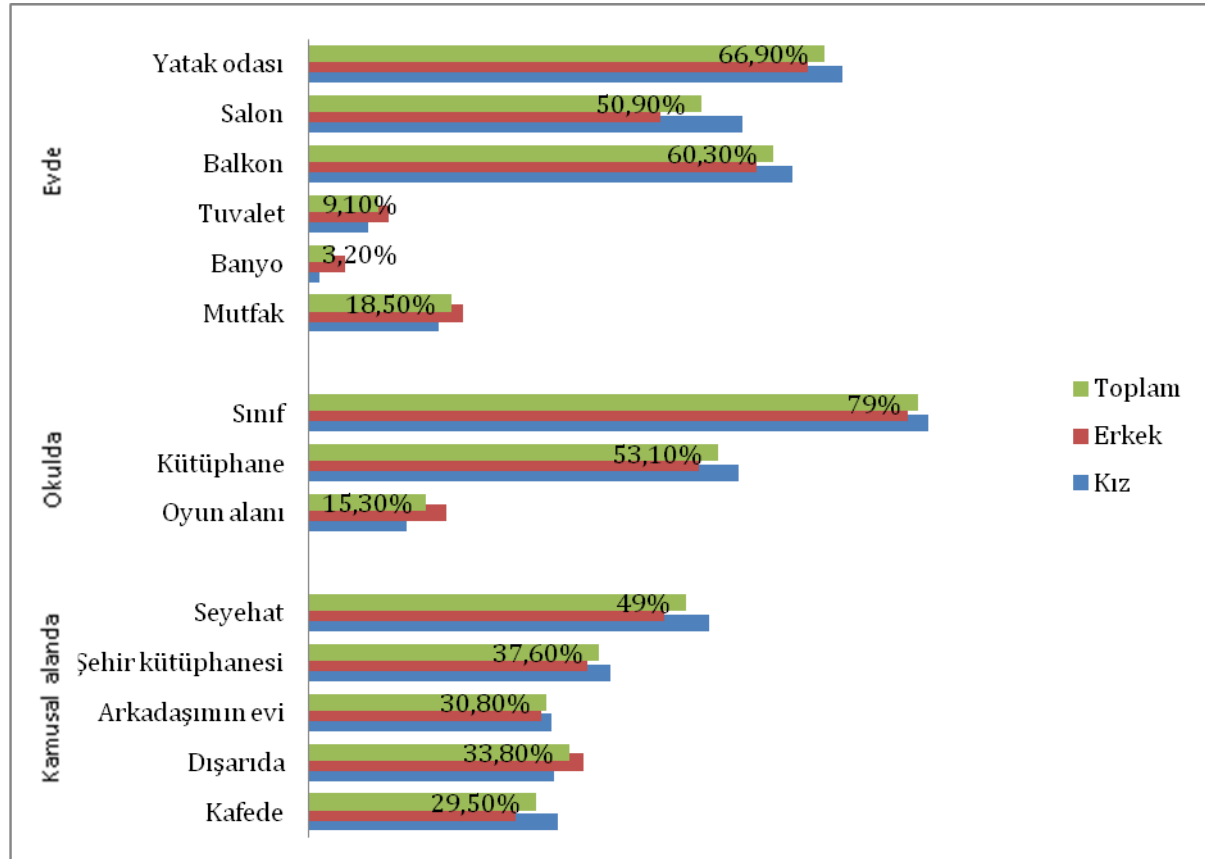
Grafik 6. Tercih edilen yazınsal türlere yönelik yanıtların dağılımı



Grafik 6'ya göre katılımcılar en çok %50,5 oranla macera, %48,2 oranla korku ve %47,3 oranla komedi türündeki metinlere yönelmektedir. En az tercih edilenler ise %21,6 oranla gerçekçi gençlik yazını, %22,3 oranla şiir ve %24 oranla aşk ve romantizm türleridir. En çok tercih edilen türleri kızlar erkeklerden daha fazla okumaktadır.

Araştırmanın yedinci sorusunda katılımcılara evde, okulda ve kamusal alanda okumak için nereleri tercih ettikleri sorusu yöneltilmiştir. Verilen yanıtların dağılımı Grafik 7'de görüldüğü gibidir:

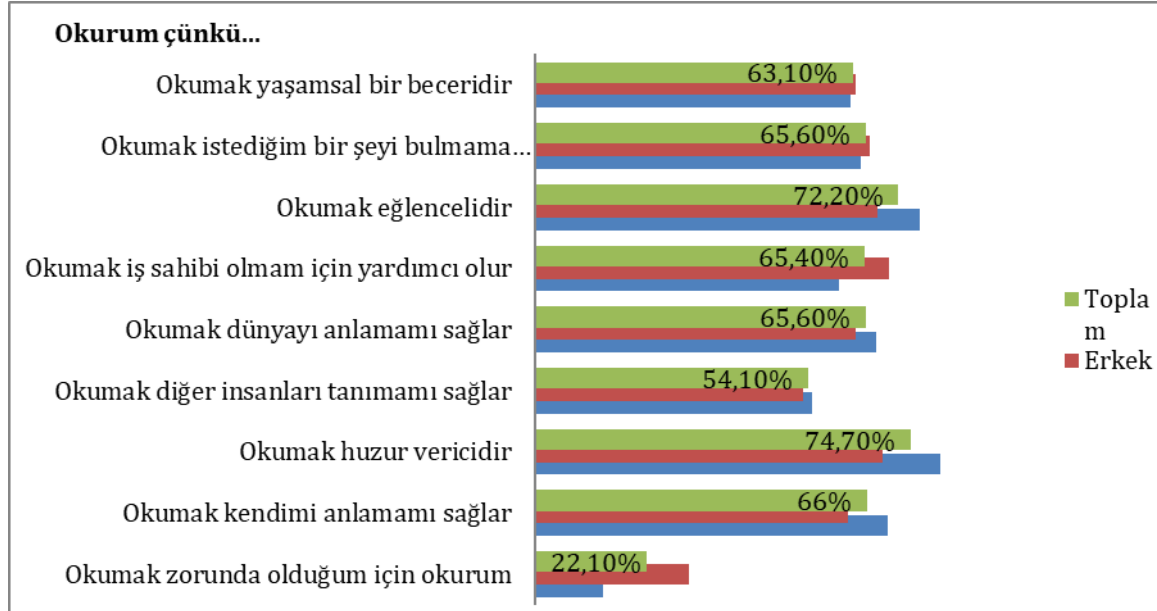
Grafik 7. Evde, okulda ve kamusal alanda okuma için tercih edilen yerlere yönelik dağılım oranları



Grafikte görüldüğü gibi evde okuma alanı olarak en çok %66,9 oranla yatak odası ve %60,3 oranla balkon tercih edilmekte; okulda %79 oranla sınıf ve %53,1 oranla kütüphane; kamusal alanda ise %49 oranla seyahat edilen yerler ve %37,6 oranla da şehir kütüphaneleri okuma için tercih edilen yerler olarak işaretlenmiştir. Verilen yanıtlarda kızlarla erkeklerin tercihleri birbirine yakın düzeydedir.

Araştırmanın sekizinci sorusunda katılımcılara okuma nedenlerine ilişkin bir soru yöneltilmiştir. Verilen yanıtların dağılımı Grafik 8'de görüldüğü gibidir:

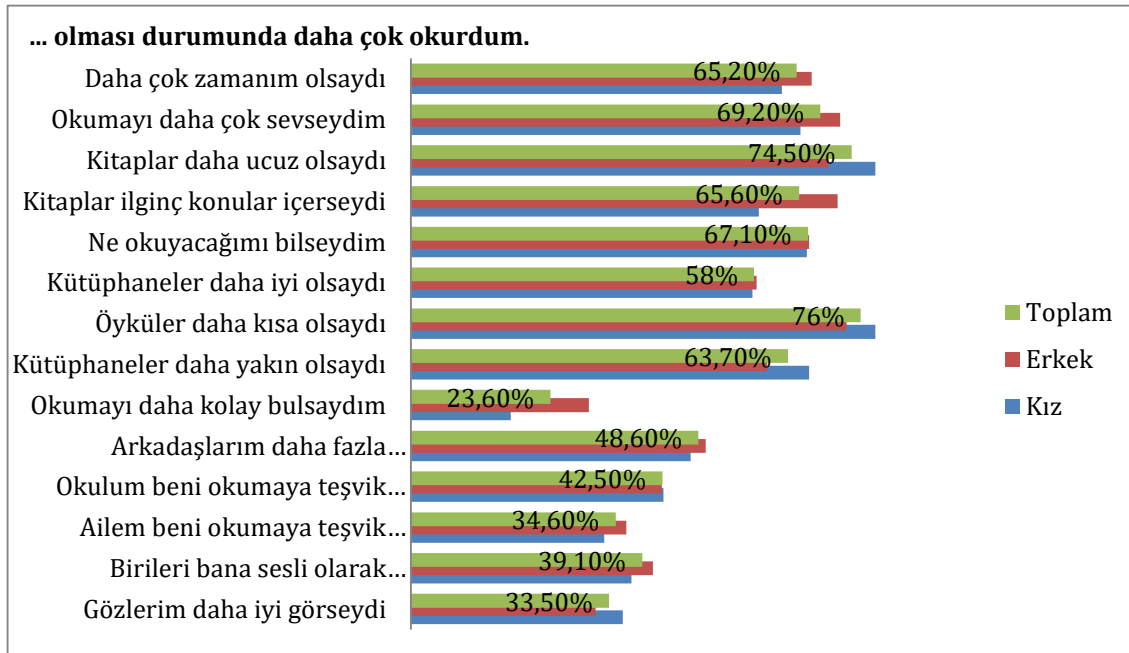
Grafik 8. Okuma nedenlerine yönelik yanıtların dağılımı



Grafik 8'de görüldüğü üzere katılımcılar en çok okumanın %74,7 oranla huzur verici, %72,2 oranla eğlenceli ve %66 oranla kendilerini anlamaya yardımcı olduğunu düşündüğü için okumaktadır. Bu nedenlerin üçünde de kızların oranı erkeklerinkinden yüksektir.

Araştırmanın dokuzuncu sorusunda katılımcılara hangi koşulların değişmesi durumunda daha fazla okuyacakları sorulmuştur. Verilen yanıtların dağılımı Grafik 9'da sunulduğu gibidir:

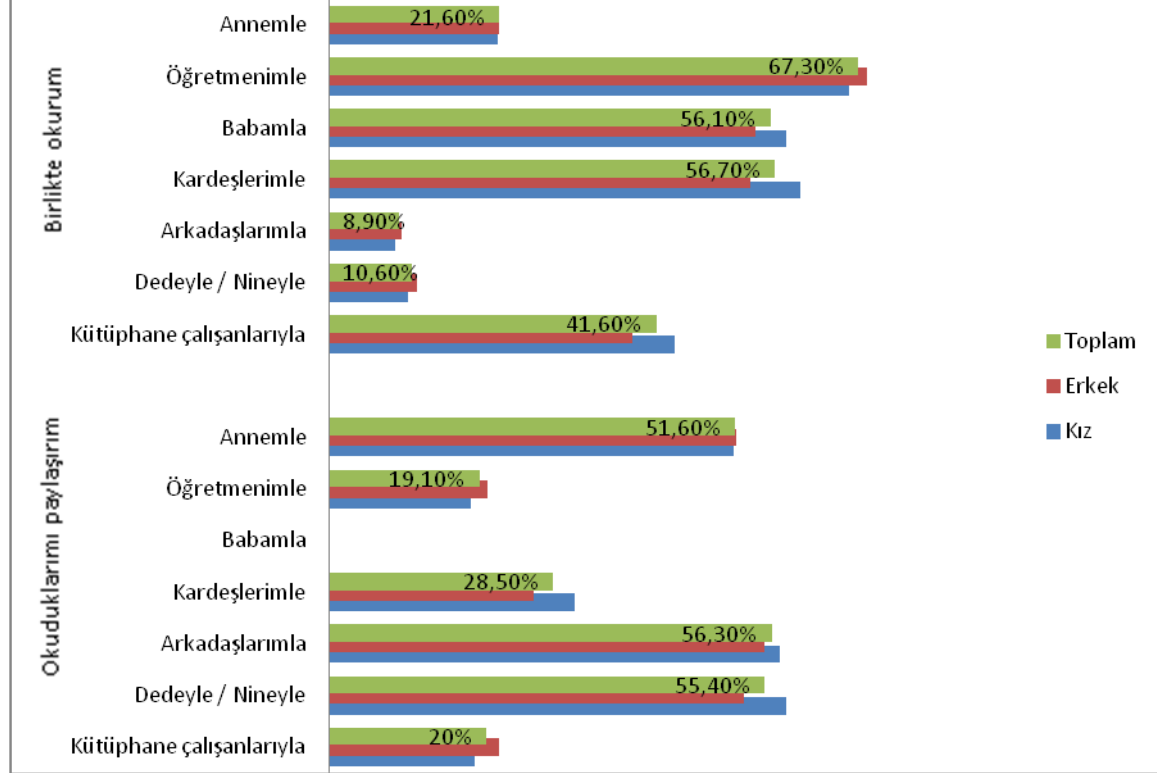
Grafik 9. Okumanın artması için değişmesi istenen koşullara yönelik dağılım



Grafikte görüldüğü üzere katılımcılar en çok %76 oranla öyküler daha kısa olsaydı, %74,5 oranla kitaplar daha ucuz olsaydı ve %69,2 oranla da okumayı daha çok sevseydi daha fazla okuyabileceklerini belirtmiştir. Bu nedenlerden ilk ikisine kızlar daha çok katılım göstermişken "okumayı daha çok sevseydim daha fazla okurdum" seçeneğine erkekler daha fazla katılım göstermiştir.

Araştırmanın son sorusunda katılımcılara en çok kimlerle birlikte okudukları ve okuduklarını en çok kimlerle paylaştıkları sorulmuştur. Verilen yanıtların dağılımı Grafik 10'da gösterilmiştir:

Grafik 10. Okumanın birlikte yapıldığı ve okunanların paylaşıldığı kişilere yönelik oranlar



Grafik 10'da görüldüğü gibi katılımcılar en çok %67,3 oranla öğretmenleriyle, %56,7 oranla kardeşleriyle ve %56,1 oranla babalarıyla birlikte okuma yapmaktadır. Birlikte okuma yapılan kişiler bakımından kızlarla erkeklerin oranı yakındır. Okuduklarını paylaşma konusunda ise en çok %56,3 oranla arkadaşlar, %55,4 oranla dede ya da nine ve %51,6 oranla anneler tercih edilmektedir. Bu seçimlerde de cinsiyetler arasındaki fark düşük düzeydedir.

SONUÇ ve TARTIŞMA

Okuma alışkanlıkları ve tercihleri, verilecek okuma eğitiminin sonuçlarını doğrudan etkiler. Öğrencilerin okumayla kurduğu ilişkinin niteliğine uygun biçimde sunulan okuma eğitimi daha başarılı sonuçlar ortaya koyabilir. Bu bakımdan öğretmenlerin, ebeveynlerin ve diğer yetişkinlerin okuma önerilerinde öğrencilerin bireysel nitelikleri dikkate alınmalıdır. Bu çalışmadan elde edilen bulgular ortaokul öğrencilerinin okumaya ilişkin bireysel niteliklerinden kaynaklanan eğilimlerini yansıtmaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğu okumaktan haz duyduğunu belirtmiştir. Bu tür bir sonuç başka araştırmalarda da bulgulanmıştır (Can, Türkyılmaz ve Karadeniz, 2010; Ogurlu, 2014; Ünal ve Yiğit, 2014). Okumaktan haz duyma, okuma sıklığını doğal biçimde artıran bir duygu durumudur. Katılımcıların büyük çoğunluğu her gün ya da haftada birkaç kez okuma yapmaktadır. Bu düzeyler katılımcıların birer yoğun okuyucu olabileceğini düşündürmektedir (Bullent, 2002). Özellikle kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla okumayı daha çok sevdiği ve

daha sık okuduğu diğer araştırmalarla örtüşen bir diğer sonuçtur (Akın, 2016; Can, Türkyılmaz ve Karadeniz, 2010; Göktaş ve Gürbüzürk, 2012). Bu araştırmada da aynı sonuca ulaşılmıştır.

Katılımcıların çoğunluğu yeterince okuduğunu düşünse de azımsanmayacak bir oranı da okumadığını düşünmektedir. Buna ek olarak katılımcıların bir bölümü hiçbir biçimde okumak istemediğini belirtmiştir. Bu bulgular okumanın bazı insanlar için gerçekleştirilebilecek bir boş zaman etkinliği olmadığını göstermektedir. Ayrıca bütün olumlu yanlarına karşın bu tür öğrenciler için okuma bir seçenek olarak düşünülmeyebilir. Bireylerin doğru kitapla karşılaşmalarına, birçok olumlu model görmelerine ve iyi bir eğitim almalarına karşın okumayı sevmeyebilecekleri olasıdır. Ancak katılımcıların bütünü içinde bu oran oldukça azdır.

Okumaya ilişkin tutuma bakıldığında genellikle olumlu sonuçların öne çıktığı görülmektedir. Bu sonuç birçok araştırmanın sonucuyla tutarlıdır (Akkaya ve Özdemir, 2013; Durualp, Çiçekoğlu ve Durualp, 2013). Ancak tutum, belli bir davranışın eyleme dönüşmesinde olumlu rol oynasa da ilgili davranışın her zaman gerçekleşeceğini garanti etmeyebilir (Erten, 2002). Bu nedenle okumaya ilişkin olumlu tutum, okumanın gerçekleşeceği biçiminde değerlendirilmemelidir. Buna karşın farklı nedenlerden kaynaklansa bile öğrencilerin okumaya ilişkin olumlu tutumlarını davranışa dönüştürecek fiziksel koşullar oluşturulabilir ve ilgili politikalar yürürlüğe konulabilir.

Ortaokul öğrencilerinin okuma araçları içinde fıkra, dergi yazıları ve öykü türündeki metinleri daha çok okuduğu araştırmanın ortaya çıkardığı bir başka önemli sonuçtur. Bu türlerin daha çok tercih edilmesi, diğer birçok türe oranla kısa olmalarından ve bir metin bütünlüğü taşımalarından kaynaklanmış olabilir. Buna karşın öğrenciler şiir, e-posta ve e-kitapları çok az okumaktadır. Bir dil sanatı olan ve diğer sanatların yapısına da ışık tuttuğu düşünülen şiirin (Caudwell, 1988) bu derece az okunması kaygı vericidir.

Tercih ettikleri yazınsal türler açısından katılımcıların yanıtlarına bakıldığında en çok macera, korku ve komedi türlerini okudukları; ancak en az gerçekçi gençlik yazınına, şiire ve aşk-romantizm kitaplarına yöneldikleri belirlenmiştir. Kana'nın (2015) araştırmasında ise ortaokul öğrencileri daha çok roman, öykü, şiir, tiyatro, deneme ve sohbet türlerini sevdiklerini söylemişlerdir. İşcan, Arıkan ve Küçükaydın'ın (2013) araştırmasında da roman, şiir, çizgi roman ve öykü türlerine daha çok yönelim olduğu saptanmıştır. Bu sonuçlar her grubun birbirinden farklı yazınsal tür tercihlerinin olabileceğini göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğunun okuma alanı olarak evde yatak odasını görmesi araştırmadan elde edilen sonuçlardan bir diğeridir. Yatak odasında yapılan okumaların zaman olarak uykudan önceki aralığa karşılık geldiği söylenebilir. Bunun bir nedeni okuma için gerekli olan sessizliğin elde edilebildiği yer ve zaman olması iken, diğer bir nedeni de okumanın rahatlatma süreçlerinin bir parçası olarak değerlendirilmesi olabilir. Bu durum okuma alışkanlığı adına olumludur. Okul ortamında fazla seçenek olmadığından okuma alanı olarak sınıf ve kütüphane yanıtları verilmiştir. Ancak sınıftaki okuma ile evde uyumadan önce yapılan okumanın derinliğinde kimi farklılıklar olabileceği öngörülebilir. Kamusal alanda ise öğrenciler seyahat sırasında ve şehir kütüphanelerinde okumayı tercih etmektedir. Reutzel ve Cooter (1992) okuma için kullanılacak alanların rahat ve davet edici bir niteliğinin olması gerektiğini belirtir. Bu araştırmadaki katılımcıların okuma yeri eğilimleri de bu nitelikleri çağrıştırmaktadır.

Katılımcıların okuma nedenleri arasında huzur vericilik, eğlencelilik ve kendilerini anlamaya yardımcı olması boyutlarının öne çıktığı bulgulanmıştır. Bu seçenekleri işaretleyenlerin sayısı da oldukça yüksektir. Okuma, çok farklı amaçlarla yapılabilir. Lee (2006; akt. Kavi ve diğ., 2015), bu amaçlar arasında okumanın merak duygusunu ve duyarlılığı geliştirmesini, iyi bir bakış açısı yapılandırmaya yardımcı olmasını, deneyim kazandırmasını, başkalarının amaçlarını anlama becerisini geliştirmesini, bilgi sağlamasını ve terapik bir etkisinin olmasını sıralar. Bunun yanında Clark and Rumbold (2006) tarafından yapılan araştırmada ise 11-18 yaş arası öğrencilerin genellikle başka kültürleri ve insanları anlama, farklı konularda yeni bilgiler edinme ve yeni ilgi alanları geliştirme seçeneklerinin öne çıktığı belirtilir. Bu sonuçlar okuma nedenlerinin kültürden kültüre değişiklik gösterdiğine işaret eder.

Araştırmaya katılan öğrenciler ayrıca öyküler daha kısa olsaydı, kitaplar daha ucuz olsaydı ve okumayı daha çok sevmeleri durumunda daha çok okuyabileceklerini belirtmişlerdir. Bu nedenler bir yönüyle ülkedeki kitap okuma kültürünün gelişimini engelleyen unsurlar olarak ele

alınmalıdır. Özellikle ekonomik boyutun önemi büyüktür. Kitapların erişilebilirliğini artırmak için bu sektördeki maliyetlerin bir bölümü devlet tarafından karşılanmalı ve çeşitli ekonomik önlemlerle kitaplardaki kâr marjı düşürülmelidir. Ayrıca oluşacak insan kalitesi nedeniyle bu tür önlemlerin zaman içinde ekonomik anlamda daha büyük getirilerinin olabileceği de dikkate alınmalıdır.

Son olarak araştırmada öğrenciler birlikte okuma etkinliklerini daha çok öğretmenleri, kardeşleri ve babalarıyla yaptıklarını; okuduklarından edindikleri izlenimleri de genellikle arkadaşları, dede ya da nineleri ve anneleriyle paylaştıklarını belirtmişlerdir. Dickinson ve Sprague (2001), okumanın sosyal bir etkinlik olduğunu belirtir. Öğrencilerin okuduklarını yakın çevresiyle paylaşabilmesi ve bu yolla okuma alışkanlıklarının pekişerek daha kalıcı duruma gelmesi son derece önemlidir. Bu nedenle okuma eğilimi olan öğrencilerin çevreleri tarafından desteklenmesi beklenir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara bütüncül olarak bakıldığında ortaokul öğrencilerinin kültürel niteliklere ve yakın çevrelerinin sunduğu koşullara bağlı olarak bir okuma alışkanlığı biçimi geliştirdikleri görülmektedir. Bu koşullar bireysel nitelikler üstünde de belirleyicidir. Okuma çalışmalarında öğrencilerin bireysel nitelikleri ile koşullar arasındaki anlamlı bir uyum gözeten uygulamalar daha yararlı sonuçlar verebilir. Bu nedenle dayatmacı bir okuma kültürü yerine bireylerin okuma tercihlerinden yola çıkan programlar geliştirilmesi önerilir.

KAYNAKÇA

- Acıyan, A. A. (2008). *Ortaöğretim öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ve akademik başarı düzeyi arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Yeditepe Üniversitesi.
- Akın, E. (2016). Ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlığı ve yazma tutumları ile Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Akademik Bakış Dergisi*, 54, 469-483.
- Akkaya, N. ve Özdemir, S. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi (İzmir-Buca örneği). *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 75 – 96.
- Aksaçoğlu, A.G. ve Yılmaz, B. (2007). Öğrencilerin televizyon izlemeleri ve bilgisayar kullanmalarının okuma alışkanlıkları üzerine etkisi. *Türk Kütüphaneciliği*, 21 (1), 3-28.
- Alvermann, D. E. (2002). Effective literacy instruction for adolescents. *Journal of Literacy Research*, 34(2), 189-208.
- Baker, L., Afflerbach, P., & Reinking, D. (1996). Developing engaged readers in school and home communities: An overview. In L. Baker, P. Afflerbach, & D. Reinking (Ed.), *Developing engaged readers in school and home communities* (pp. xiii-xxvii). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Balcı, A. (1997). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: PegemA.
- Beers, K. (1996). No time, no interest, no way, the three voices of literacy. *Journal of School Librarian*, 42(2), 30-33.
- Benware, C. A., & Deci, E. L. (1984). Quality of learning with an active versus passive motivational set. *American Educational Research Journal*, 21, 755-765.
- Bullent, Y. (2002). Reading and library usage habits of Turkish students in Austria. *Journal of IFLA*. 28(2), 74-76.
- Byford, M., Kuh, D. & Richards, M. (2012) Parenting practices and intergenerational associations in cognitive ability. *International Journal of Epidemiology*, 41, 263-272.
- Can, R., Türkyılmaz, M. ve Karadeniz, A. (2010). Ergenlik dönemi öğrencilerinin okuma alışkanlıkları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 1-21.
- Caudwell, C. (1988). *Yanılsama ve Gerçeklik*. Çev. Mehmet H. Doğan. İstanbul: Payel Yayınları.
- Cheung, S.-Y. & Andersen, R. (2003) Time to read: Family resources and educational outcomes in Britain, *Journal of Comparative Family Studies*, 34(3), 413-433.

- Clark, C. & De Zoysa, S. (2012) *Mapping the interrelationships of reading enjoyment, attitudes, behaviour and attainment*. London: National Literacy Trust.
- Clark, C., & Rumbold, K. (2006). *Reading for pleasure: A research overview*. London: National Literacy Trust.
- Clark, C & Foster, A. (2005). *Children's and young people's reading habits and preferences: The who, what, why, where and when*. London: National Literacy Trust.
- Cremin, T., Mottram, M., Powell, S., Collins, R., & Safford, K. (2014). *Building communities of engaged readers: Reading for pleasure*. London: Routledge.
- Cunningham, A. E., & Stanovich, K. E. (2001). What reading does for the mind. *Journal of Direct Instruction*, 1(2), 137-149.
- Day, R., & Bamford, J. (1998). *Extensive reading in the second language classroom*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Davidson, C. L. (2005). *Solving the mystery of reading*. New York: Pearson Education, Inc.
- De Graaf, N. D., De Graaf, P. M. & Kraaykamp, G. (2000). Parental cultural capital and educational attainment in the Netherlands: A refinement of the cultural capital perspective, *Sociology of Education*, 73, 92-111.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26, 325-346.
- Deniz, E. (2015). Ortaokul öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 3 (2), 46-64.
- Devine, T. G. (1989). *Teaching reading in the elementary school: From theory to practice*. Boston: Allyn and Bacon, Inc.
- Dickinson, D. K. & Sprague, K. E. (2001) 'The nature and impact of early child care environments on the language and early literacy development of children from low-income families', in S. B. Neuman and D. K. Dickinson (eds) *Handbook of Early Literacy Research*. New York: Guilford Press.
- Duncan, S. (2010). *Understanding reading for pleasure for emerging adult readers*. National research and Development Centre for adult literacy and numeracy (NRDC), Institute of Education, London.
- Durualp, E., Çiçekoğlu, P. ve Durualp, E. (2013). Sekizinci sınıf öğrencilerinin kitap okumaya yönelik tutumlarının internet ve kitap okuma alışkanlıkları açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(1), 115-132.
- Erdem, İ. ve Altunkaya, H. (2013). Silivri Ceza İnfaz Kurumları Yerleşkesinde bulunan açık öğretim ortaokulu öğrencisi hükümlü ve tutukluların okuma alışkanlıkları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 453-489.
- Erten, S. (2002). Planlanmış davranış teorisi ile uygulamalı ders işleme öğretim metodu. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi*, 19(2), 217-233.
- Georg, W. (2004) Cultural capital and social inequality in the life course. *European Sociological Review*, 20(4), 333-344.
- Gottfried, A. E. (1990). Academic intrinsic motivation in young elementary school children. *Journal of Educational Psychology*, 82, 525-538.
- Göktaş, Ö. ve Gürbüz Türk, O. (2012). Okuduğunu anlama becerisinin ilköğretim ikinci kademe matematik dersindeki akademik başarıya etkisi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 2(4), 52-66.
- Guthrie, J.T., McGough, K., Bennett, L., & Rice, M.E. (1996). Concept-oriented reading instruction to develop motivational and cognitive aspects of reading. In L. Baker, P. Afflerbach, & D. Reinking (Ed.), *Developing engaged readers in school and home communities* (pp. 165-190). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Harrison, B. (2012). Reading for Pleasure Among year 13 Boys: What are the possibilities and problems? *Kairsanga*, 13(2), 41-48.

- İşcan, A., Arıkan, İ.B. ve Küçükaydın, M.A. (2013). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerin kitap okuma alışkanlıkları ve okumaya ilişkin tutumları. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(11), 3-28.
- Jaeger, M. M. (2011) Does cultural capital really affect academic achievement? New evidence from combined sibling and panel data. *Sociology of Education*, 84(4), 281-298.
- Kana, F. (2015). Ortaokul öğrencilerinin okuma stillerinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(40), 548-556.
- Kavi, R.K., Tackie, S.N.B. ve Bugyei, K.A. (2015). Reading for pleasure among junior high school students: Case study of the Saint Andrew's Anglican Complex Junior High School, Sekondi. *Library Philosophy and Practice (e-journal)*. <http://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=3251&context=libphilprac> sitesinden alınmıştır.
- Konan, N. (2013). İlköğretim okulu yöneticilerinin okuma alışkanlıkları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19(1), 31-59.
- Kucirkova, N., Littleton, K. and Cremin, T. (2017). Young children's reading for pleasure with digital books: Six key facets of engagement. *Cambridge Journal of Education*, 47(1), 67-84.
- McKenna, M. C., Kear, D. J., & Ellsworth, R. A. (1995). Children's attitudes toward reading: A national survey. *Reading Research Quarterly*, 30, 493-496.
- MEB (2013). *PISA 2012 Ulusal Ön Raporu*. <http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2013/12/pisa2012-ulusal-on-raporu.pdf> adresinden erişildi.
- Mert, E.L. (2014). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma ilgi düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Studies*, 9(3), 959-968.
- Moje, E. B., Young, J. P., Readence, J. E., & Moore, D. W. (2000). Reinventing adolescent literacy for new times: Perennial and millennial Issues. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*. 43(5), 400-410.
- Odabaş, H., Odabaş, Z.Y. ve Korkut, C. (2008). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı: Ankara Üniversitesi örneği. *Bilgi Dünyası*, 9(2), 431-465.
- Ogurlu, Ü. (2014). Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin okuma ilgisi, tutumu ve eleştirel okuma becerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 15(2), 29-41.
- Oluk, S. ve Başöncül, N. (2009). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerin üstbiliş okuma stratejilerini kullanma düzeyleri ile fen-teknoloji ve Türkçe ders başarıları üzerine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 183-194.
- Özkaya, G. P. ve Çetin, D. (2014). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma alışkanlıkları ve kütüphane kullanımlarına ilişkin bir inceleme. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 1-11.
- Palmer, B., and Codling, R. (1994). In their own words: What elementary students have to say about motivation to read. *The Reading Teacher*, 48, 176-178.
- Reutzel, D., & Cooter, R. Jr. (1992). *Teaching children to read*. New Jersey: Merrill.
- Ross, C. S., McKechnie, L., & Rothbauer, P. M. (2006). *Reading matters: What research reveals about reading, libraries and community*. Westport, CT: Libraries Unlimited.
- Snowball, C. (2008). Teenagers talking about reading and libraries. *Australian Academic and Research Libraries*, 39(2), 106-118.
- Sullivan, A. (2002). Bourdieu and education: How useful is Bourdieu's theory for researchers? *Netherlands' Journal of Social Sciences*, 38(2), 144-166.
- Tercanlioğlu, L. (2001). The nature of Turkish students' motivation for reading and its relation to their reading frequency. *The Reading Matrix*, 1(2). <http://www.readingmatrix.com/articles/tercanlioglu/article.pdf> sitesinden alınmıştır.
- Ülper, H. (2011a). Öğrenci açısından okumaya güdüleyici etmenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 941-960.

- Ülper, H. (2011b). Öğrencilerin okumaya isteklendirici etmenlerle karşılaşma durumu: Öğretmen, aile, arkadaş ve kitap boyutları üzerinden bir araştırma. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 221-237.
- Ünal, F.T. ve Yiğit, A. (2014). Çocuklarda okuma kültürünün oluşmasında ailenin etkisi. *International Journal of Language Academy*, 2(4), 308-322.
- Wang, J. H. Y., & Guthrie, J. T. (2004). Modelling the effects of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text comprehension between US and Chinese students. *Reading Research Quarterly*, 39, 162-186.
- Wentzel, K.R. (1996). Social goals and social relationships as motivators of school adjustment. In J. Juvonen & K. Wentzel (Eds.), *Social motivation: Understanding school adjustment*. (pp. 226-247). New York: Cambridge University Press.
- Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (1997a). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89, 420-432.
- Wigfield, A. & Guthrie, J. T. (1997b). Motivation for reading: An overview. *Educational Psychologist*, 32, 57-58.
- Worthy, J., Moorman, M., & Turner, M. (1999). What Johnny likes to read is hard to find in school. *Reading Research Quarterly*, 34(1), 12-2.
- Yalman, M, Özkan, E. ve Kutluca, T. (2013). Eğitim fakültesi öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları üzerine betimsel bir araştırma: Dicle Üniversitesi örneği, *Bilgi Dünyası*, 14(2), 291-305.
- Yılmaz, B. (1993). *Okuma Alışkanlığında Halk Kütüphanelerinin Rolü*. Kütüphaneler Genel Müdürlüğü Kütüphanecilik Dizisi.
- Yılmaz, B., Köse, E. ve Korkut, Ş. (2009). Hacettepe Üniversitesi ve Bilkent Üniversitesi öğrencilerinin okuma alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Türk Kütüphaneciliği*, 23(1), 22-51.